مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات العدد 08 (2010): 93 – 109



مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 93 – 109
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تقويم الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي:
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ورقلة

نادية يوب ومختار يوب
جامعة وهران

صيحات بين الفينة و الأخرى، بشكل رسمي أو غير رسمي، لتقر بتدني مستوى الطلبة خريجي الجامعة؛ قد لا يستثنى الأستاذ الجامعي من هذا الإقرار الذي تستهجنه النفوس الغيورة، ولا تتشرف به الجامعة الجزائرية، لاسيما وهي في خضم سن حركية منقطعة النظير، بدءاً بإقرار قطب جامعي في كل ولاية، إلى توطين نظام تعليمي جديد تتبناه دول عدة في العالم (LMD)، ناهيك عن استقطاب عدد هائل من الطاقات، تُوكل إليها مهمة التدريس التي تشق على النفوس.

كيف لا والمتوقع منا كأساتذة أن نكون في مستوى إنتاج "الشخصية المقتدرة" على حد تعبير "كولمان " **"Colleman ; j** القادرة على العطاء في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والدينية وغيرها... فهل للأستاذ الجامعي ما يؤهله للاستجابة إلى هذا المستوى الرفيع من التوقعات، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات النظام التعليمي الجديد(ل م د)؟

لا ينبغي استبعاد حظ الجامعة اليوم في تحقيق المستوى المطلوب من التميز، لاسيما في حال تمكنها من تقويم الأداء الذي يحقق بعضاً مما ذهب إليه كل من "ريمون" و"جون **raymon& john** **"(raymon& john ,1994,p :34)**:

– "التأكد من أن الأفراد يمتلكون المهارات الأساسية للتعامل مع التقانة الجديدة.
– تدعيم إدراك الأفراد وفهمهم لكيفية العمل على نحو فاعل .
– تأكيد تركيز ثقافة الجامعة على الإبداع والتعليم.
– إعداد الأفراد ليعملواعلى نحو أكثر فاعلية فيما بينهم.
– العمل على جعل مهارات الأفراد مطلقة ليتعاملوا مع أي تغيير."

وعليه، لايمكن إغفال أهمية تفقد الجامعة للأداء التدريسي، لاسيما في ظل ما انتهت إليه دراسات سابقة عديدة، منها:

دراسة "شحاتة" حول التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية. كان من اهدافها تبيان أهمية هذا التقويم في الجامعات ، ودوره في تحسين فعالية التدريس الجامعي، وجعل عضو هيئة التدريس

قادرا على تحديد نقاط القوة لديه للمحافظة عليها وتطويرها، واختيار أساليب جديدة في العمل...دلت النتائج على أن التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس يعزز تحقيق الجودة التعليمية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية.(شحاتة حسن،2002،ص:25)

لعلها الجودة ذاتها التي وظفها "سمارت" " Smart في دراسته من خلال حديثه عن سلوك التعليم الجامعي الفعال.

دراسة "سمارت" " Smart أشارت إلى إمكانية التنبؤ بفعالية التعليم الجامعي من خلال سلوكيات التعليم الجامعي الفعالة لعضو هيئة التدريس، وذلك من خلال سلوكيات عضو هيئة التدريس داخل المحاضرة، وإتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة لكي يشجعوا على المناقشة الصفية، وإثارة ا ماسة، كلها تسهم في التنبؤ بفاعلية التعليم لدى عضو هيئة التدريس.(Smart,1991)

فضلا عما سبق، فقد جاء في تقرير لجنة التربية للولايات في أمريكا (1996) ثلاثة أبعاد للنوعية في التعليم تركز على نوعية التدريس في المؤسسة المبنية على التعلم النشط، والتقويم والتغذية الراجعة، والتعاون، وإعطاء وقت كاف لإنجاز المهام، فضلا عن تواصل فعال بين الطلبة والأساتذة خارج قاعات المحاضرة.

كما أن من بين ما توصلت إليه دراسة "خصاونة" (2006), ضرورة تصميم خطط العمل الملائمة لتنفيذ استراتيجية التعليم العالي، على أن تتم باستخدام تقنيات الإدارة المتقدمة في أدواتها ووسائلها وتقويم أدائها. كما ذهبت الدراسة إلى أن الأستاذ الجامعي المتميز هو:

– يشارك الطلبة أو يقاسمهم المسؤولية الفكرية (اختيار مواد دراسية والتخطيط لها وتنفيذها).

– ربط الأفكار الأكاديمية بحياة الطلبة.

– مساعدة الطلبة على الانخراط في الجماعات الكبيرة كالصف كثير العدد.

– تشجيع الطلبة على الاختلاف مع الأساتذة.

– تعليم أهمية الدليل أو البرهان أو المثال في الموقف...(عن عدنان بدري الإبراهيمي،2009).

إن التدريس علم تطبيقي، ينبني على خطط تعليمية، تُنظَم بموجبها المادة العلمية وتُحول إلى مقياس يتيسر فهم محتواه، يُهيَّأ لاستقباله الطلبة، تُشَخص صعوبات تعلمهم وُ يقوَّمون مرحليا و نهائيا وباستمرار... استجابة لكل ذلك، ينبغي للأستاذ الجامعي أن يوظف كل ما أوتي من إمكانات: معرفة عامة ومتخصصة، مهارة عالية في التخاطب الإنساني ومرافقة الطالب، ومعرفة علمية بطرائق التدريس ووسائل تقويمه، وبالتحويل الديداكتيكي، والعقد التعليمي، والتعليم القائم على الاستكشاف، والتدريس الإبداعي ...

كل ذلك في ظل دراية كافية وصحيحة بخصائص الطلبة، واحتياجاتهم، وقدراتهم العقلية ووظائفهم الدماغية، وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، وكذا طبيعة توقعاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية وبمدرسها...

لعلها إمكانات تساعد الأستاذ الجامعي– في حال توفرها – على ممارسة التدريس بشكل

قويم، ولكن الواقع يؤكد صعوبة استجابتنا كأساتذة لكل تلك المتطلبات، وشبه جهلنا بتلك المعطيات، فأصبحنا نرزح تحت عبء مهنة هي من أشق المهن. عبء غالبا ما يواجهه الأستاذ حين التحاقه بالجامعة بشهادة ماجستير في تخصص علمي معين، وبتكوين سابق له في مرحلة ما بعد التدرج الأولى، مقرراته شبه مفرغة من أي محتوى بيداغوجي رغم العلم بتوجه الغالبية العظمى من طلبة الماجستير إلى امتهان التدريس!

كما أنه عبء قد يلجأ الأستاذ الجامعي إلى تبديده من خلال محاكاة زميل قديم، أو اعتماد قواعد تقليدية مستسهلة، أو استخدام أسلوب المحاولة والخطأ، الذي يدفعه لقضاء معظم وقته في مواجهة الصعوبات والبحث عن حلول غير مدروسة، وقد لا يتبقى له سوى القليل من الوقت للتدريس. إنها نتيجة تجعل عملية التدريس أكثر إثارة للإحباط، ولاغرو من ذلك، فالفجوة متسعة بين متطلبات التدريس لاسيما في ظل نظام " **"L.M.D**"ل.م.د" وإمكانات الأساتذة، وواقع أدائهم التدريسي.

من ثم، فلا يمكن اعتبار موضوع التدريس الجامعي موضوعا مستوفيا لجميع شروط الفعالية والنجاح، فثمة حاجة ماسة لتقويم الأداء التدريسي, وتحديد جوانب التكفل به بصفة منتظمة ومدروسة، تستكمل النقائص التي يفضحها الواقع.

أمام هذه المعطيات، تصبح الوقفة ضرورية ومستعجلة: لقد أصبحت الجامعة بحاجة لإعادة النظر في مدخلاتها، التي لم تعد توائم إحداث التغيير بمستوى التأثير المطلوب.

كما أنها بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لتطوير خبرات الأساتذة، بالشكل الذي يعينهم على تعديل أدائهم التدريسي، في ظل استدخالهم مفاهيم جديدة كالمصاحبة، والعقد التعليمي، والتقويم المستمر، وغيرها...

لا ينبغي للجامعة اليوم أن تكتفي بالبحث عن "الأداء" لأنه متيسر لدى كل أستاذ، إنها أحوج "للأداء الإنتاجي"، الذي لا يمكن أن يكون حاضرا إلا باستحضار معاييره المرتبطة بالكمية، والتكلفة، والوقت، والجودة. حان الوقت إذن لبدء التفكير في ضرورة تبني إستراتيجية تَسهُل صياغتها إن سلمنا بضرورة اشتمال أدائنا على الكفاءة والفعالية، و قد تسهل صياغتها إن كان من دواعيها الإيمان بأن الوقت قد حان لإعادة "هندسة أداء" الأستاذ في الجامعة. في المقابل، قد يصعب تطبيقها ما لم يتم إكساب الأساتذة المهارات اللازمة.

الأكيد أنه إذا كانت جودة المخرجات هدفا، بات من المستعجل إعادة تصميم وتنقيح المدخلات. وبات من المستعجل أيضا التركيز على إحداث تغيير جدي في ممارساتنا التدريسية، التي يبدو أنها اكتسبت نوعا من الرسوخ الصارم. أما حان الوقت لسن برامج تكوين توجه للأساتذة، وتخدم هدف التأسيس لإدخال مفاهيم وتطرقات جديدة وصحيحة ؟

برامج تعين على استبعاد العشوائية والآراء غير الصحيحة، وتزود الأستاذ بالقواعد و المبادئ السليمة، وتعينه على ترشيد ممارسته للتدريس. عندئذ، ألا يمكن النظر إلى سن التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي على أنه قاطرة عظيمة للتغيير إلى الأفضل، في انتظار ظهور مؤسسات من شأنها

التكفل به، وتيسيره، والأخذ بيد الأستاذ ما دام ما ينتظره شاق و غير يسير.

لعل الأمر ينبئ بضرورة تفحص واقع الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي، وإعادة النظر في صياغته إن استلزم الأمر ذلك، وربما التطلع لاقتراحات بديلة. من هذا المنطلق، تصدت الدراسة ا الية لطرح التساؤلات التالية.

تساؤلات الدراسة:

1. ما مدى ممارسة الأساتذة الجامعيين – عينة الدراسة– لكفايات الاتصال البيداغوجي ، وتقديم المادة العلمية، وطرائق التدريس والوسيلة التعليمية والتقويم ومعرفة خصائص المتعلم.

2– ما ا اجات التكوينية لدى الأساتذة الجامعيين في مجالات كفايات الاتصال البيداغوجي وتقديم المادة العلمية وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم ومعرفة خصائص المتعلم؟

أهداف الدراسة:

• تقدير درجة ممارسة عينة الدراسة للكفايات التدريسية المرتبطة بمجالات الاتصال البيداغوجي، وتقديم المادة العلمية وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم، ومعرفة خصائص المتعلم.

• صياغة قائمة الكفايات التدريسية غير المحققة، التي تجعل الأساتذة عينة الدراسة بحاجة للتكوين فيها (ا اجات التكوينية)، وذلك انطلاقا من تقدير درجة ممارسة العينة للكفايات المشار إليها أعلاه.

مصطلحات الدراسة:

1. الأساتذة الجامعيون : أساتذة و أستاذات يدرسون تخصصات علمية وأدبية بكليات جامعة ورقلة، حاصلين على ماجيستير فما فوق، ذوي رتب علمية تتراوح بين أستاذ مساعد وأستاذ التعليم العالي.

2. الكفاية التدريسية: هي قدرة الأساتذة الجامعيين– عينة الدراسة– على أداء التدريس بكفاءة وفعالية، في ضوء ما يمتلكونه من معارف ومهارات وقدرات مرتبطة بمجالات الاتصال البيداغوجي، وتقديم المادة العلمية، وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم، ومعرفة خصائص المتعلم ، وذلك كما تحدده الاستمارة الموظفة في الدراسة.

1.2– الكفايات المحققة تماما: هي كل الكفايات التي يساوي متوسطها ا سابي المرجح أو يتجاوز **3.50** ووزنها المئوي **70**.

2.2– الكفايات المحققة نوعا ما: هي التي يتراوح متوسطها ا سابي المرجح ما بين **3** و **3.49** ووزنها المئوي ما بين **60** و **69**.

3.2– الكفايات غير المحققة : هي تلك التي يقل متوسطها ا سابي المرجح عن **3** ووزنها المئوي عن **60**.

إجراءات الدراسة:

1– المنهج: تبنى القائمون على هذه الدراسة المنهج الوصفي كمنهج بحث للدراسة ا الية، وذلك لكونه ملائما لتحقيق أهداف البحث، دون الوقوف عند الوصف. لقد قام الباحثون بتفحص الداء التدريسي لعينة الدراسة، من خلال تفحص مدى ممارسته (العينة المدروسة) للكفايات التدريسية المحددة في استمارة البحث، وصاغوا على ضوء ذلك قائمة الكفايات غير المحققة والتي ضعفت ممارستها والتي ستكون بمثابة صلب برنامج التكوين، لينتهي الباحثون في النهاية إلى اقتراح برنامج تكويني حددت عناصره انطلاقا مما توصلت إليه نتائج الدراسة.كل ذلك في ظل الإمكانات التي يتيحها المنهج الوصفي. لذا فقد كان انسب مناهج البحث للدراسة ا الية.

2– عينة الدراسة ومواصفاتها: عينة الدراسة طبقية, تمثلت في مجموعة من أساتذة جامعة " قاصدي مرباح" بور قلة قوامها 115 أستاذا ذكورا وإناثا، حاملون لشهادة الماجيستسر والدكتوراه، رتبهم العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ مساعد مكلف بالدروس، وأستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي ، تخصصاتهم العلمية موزعة على تخصصات كليات: الهندسة وعلوم المهندس، والآداب والعلوم الإنسانية، وا قوق والعلوم الاقتصادية.

3– أداة جمع المعطيات: صمم القائمون على هذه الدراسة " استمارة الكفايات التدريسية" متكونة من 28 فقرة كلها موجبة، تتوزع على ستة أبعاد هي مجالات الكفايات التدريسية وهي:الاتصال البيداغوجي (5 فقرات) ، وطرائق التدريس (5 فقرات) ، وتقديم المادة العلمية (6 فقرات)، والتقويم (5 فقرات) والوسيلة التعليمية (4 فقرات)، ومعرفة خصائص المتعلم (3فقرات).

3–1 مصادر بنائها (اقتراح الفقرات): بغرض تصميم أداة الدراسة، تم توظيف نتائج مقابلة سابقة للدراسة ا الية، أجريت مع عدد من الأساتذة حديثي التوظيف لقسم علم النفس وعلوم التربية، بورقلة، وكذا مراجعة بعض الدراسات السابقة، وبعض المؤلفات في البيداغوجيا، فضلا عن الاطلاع على أدوات قياس جاهزة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح لعينة من أساتذة الكليات الثلاث بجامعة ورقلة حول مواصفات الجودة بالنسبة لأبعاد الاستمارة المشار إليها أعلاه، دون إغفال توظيف الخبرة الشخصية.

3–2 التعليمات: أرفقت الاستمارة بتعليمات تضمنت توضيحا لموضوع الأداة وهدفها، وكذا توضيح المطلوب من العينة مع طمأنة المجيبين لعدم خضوع إجابتهم للصحة والخطأ ، فضلا عن تزويدهم بمثال نموذجي يوضح طريقة الإجابة.

3–3 بدائل الأجوبة وأوزانها: الاستمارة خماسية البدائل، تتراوح بين 1 و 5، وهي بالتفصيل كالآتي:

- بصعوبة كبيرة جدا (1 نقطة واحدة)،بصعوبة كبيرة (2 نقطتين)، بصعوبة نوعا ما (3 نقاط)، بارتياح كبير (4 نقاط)، بارتياح كبير جدا (5 نقاط).

3–4 مؤشرات الصدق والثبات:

أولا: قيس صدق الأداة من خلال عرض أجزائها على ثلاثة محكمين، وزعت عليهم الاستمارة ضمن استمارة التحكيم، طلب منهم إبداء رأيهم حول وضوح التعليمات، وملائمة الأبعاد للخاصية، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وكذا كفاية عدد الفقرات والبدائل، وقد أفضت خطوة التحكيم إلى سلامة الأداة ، حيث حصلت مختلف جوانب الاستمارة المعروضة للتحكيم على ما يتجاوز أو يساوي 80% كنسبة اتفاق، وعليه تمّ الاطمئنان لاستخدامها في جمع معطيات الدراسة.

ملاحظة: فضلا عما سبق ، يمكن أن يكون لاستفسار واهتمام كل من أقبل على الإجابة على الأداة معنى يوحي بارتياحهم لتعاملهم مع الأداة وإبدائهم رأيهم بارتياح وكان أغلبهم ممن يتساءلون عن سبب تأخر إقدامنا على هذه الدراسة. ذلك كله ما يجيز ا لحديث عن توفر مؤشرات صدق الاستجابة ومنه صدق الأداة.

ثانيا : تمّ تقدير ثبات الأداة من خلال اتباع طريقة التجزئة النصفية، إذ بموجبها قسمت الاستمارة إلى قسمين متساويي العدد، فردي وزوجي. بعد قياس ارتباطها بمعادلة " بيرسون" وتصحيحه بمعادلة " سبير مان براون" كان الناتج 0.78 وهو مقدار ثبات يمكن الاطمئنان له.

3-5 الأساليب الإحصائية:

المتوسط ا سابي المرجع للفقرة ،الوزن المئوي للفقرة، المتوسط الفرضي ، الوزن المئوي الفرضي، المتوسط ا سابي المرجح للبعد (بالمعادلة السابقة)،الوزن المئوي للبعد

نتائج البحث ومناقشتها: يتضمن هذا العنصر عرضا لنتائج الدراسة، ومحاولة مناقشتها مع استهداف تقديم مجالات الكفايات التي قد تحتاج عينة الدراسة إلى تكوين فيها. لأجل تحقيق هذا الهدف ، اتبع الباحثون الإجراءات المحددة في النقاط التالية:

1. تقدير المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي، نظرا للحاجة إلى وصف مدى ممارسة الأساتذة للكفايات المحددة ضمن كل بعد (مجال).

1. تم حساب المتوسطات ا سابية المرجحة و الأوزان المئوية، العينة على مستوى أ –كل فقرة من فقرات الاستمارة : مرورا بتقدير تكرارات :

الإجابة على كل فقرة بكل بديل إجابة من البدائل الخمسة، أي أن المتوسط ا سابي المرجح للفقرة = ت1 + X5 ت2 X2+ 4 ت X 3+ 3ت+X 4 2ت X 1 5 ∑ ت

2.1- تقدير المتوسط ا سابي المرجح للبعد الواحد: انطلاقا من تقدير مجاميع تكرارات الإجابة على كل فقرة وبكل بديل من بدائل الأجوبة. بمعنى تبني نفس المعادلة السابقة أعلاه.

المتوسط ا سابي المرجح للبعد = ∑ تكرارات الفقرات X وزن كل بديل

عدد فقرات البعد X عدد المجيبين

بالتالي: مج ت الفقرة بأقوى بديل + X 5 مج ت الفقرة بالبديل الأقل وزنا ...X4.

(عدد فقرات البعد X عدد المجيبين)

1. تقدير المتوسط ا سابي المرجح لكل أبعاد الاستمارة بإتباع نفس الخطوات المحددة في العنصر (2.1)

وقد تم ترتيب ا اجات التدريبية تنازليا على مستوى فقرات الاستمارة و كذا الشأن بالنسبة لأبعادها و ذالك بالاعتماد على قيم المتوسطات ا سابية المرجحة و الأوزان المئوية.

2. تحقيقا لشرط العدالة في التعامل مع إجابات أفراد العينة و بغرض توفير معيار موضوعي للحكم على الدرجة المتحصل عليها اعتمد الباحثون على إيجاد المتوسط الفرضي (3) ووزنه المئوي (60).

وقد قدر المتوسط الفرضي من خلال جمع أوزان بدائل الأجوبة و قسمته على عددها، مثلما حسب الوزن المئوي انطلاقا من قسمة المتوسط الفرضي على قيمة أعلى بديل من بدائل الأجوبة مع ضرب الناتج في مائة.

3. حدد الباحثون التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة، انطلاقا من طرح أقل الأجوبة من أعلى وزن لها، مع قسمة الناتج على أربعة و عليه أصبحت التقديرات اللفظية محددة كالتالي: (أحمد علي صالح، 1997،ص:15)

جدول رقم (01) يوضح التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة :

التقدير اللفظي	قيم المتوسط ا سابي المرجح
ضعيف جدا	من 1 إلى أقل من 2
ضعيف	من 2إلى أقل من 3
جيد	من 3 إلى أقل من 4
ممتاز	من 4 إلى 5

يوضح الجدول رقم (01) أعلاه التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة بحيث قسمت هذه التقديرات إلى 4 فئات تراوحت الأولى ما بين 1 وأقل من 2 والتي يقابلها تقدير ضعيف جدا بينما تنحصر الثانية ما بين 2 وأقل من 3 بتقدير ضعيف أما الفئة الثالثة تحدد ب3 وأقل من 4 ويقابلها تقدير جيد بينما الرابعة تراوحت بين 4 و5 ويقابلها تقدير ممتاز .

4–التعرف على مدى ممارسة عينة الدراسات للكفايات المتضمنة في أبعاد الاستمارة من خلال حصر تكرارات إجابات الأساتذة على فقرات البعد الواحد وكل أبعاد الأداة مع حساب متوسطاتها ا سابية المرجحة وكذا أوزانها المئوية وهذا على مستوى الفقرة والبعد وكل الأبعاد. هذا ما سيتم عرضه في الجداول التلخيصية التالية:

عرض نتيجة التساؤل الأول:

أ– التقويم: جدول رقم (02) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد التقويم و قيم المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي على مستوي الفقرة والبعد :

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
2	التنويع بين الاختيارات التحصيلية الشفوية والتحريرية	14	29	60	6	6	3,34	66,8
8	صياغة الأسئلة أثناء إلقاء الدرس	17	72	20	5	1	3,86	77,2
14	التنويع بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية	9	50	40	13	3	3,43	68,6
20	صياغة أسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم	9	23	64	9	10	3,1	62
26	إجراء التقويم المرحلي (قبل,أثناء, نهاية الدرس)	18	38	42	9	8	2,64	52,8
	البعد ككل	67	212	226	42	28	3.42	68.4

يتضح من خلال مضمون الجدول رقم (02) أن المتوسط المرجح لبعد "التقويم " قدر ب 3.25 وبوزن مئوي قدره 68.4. هذا ما يشير إلى أن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لممارسة عينة الدراسة للتقويم كان أعلى من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي ، وأعلى أيضا من الوزن المئوي الفرضي، ويعني ذلك أن الأساتذة عينة الدراسة قادرون على صياغة أسئلتهم أثناء إلقاء الدرس، وينوعون بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية، وينوعون أيضا بين الاختبارات التحصيلية الشفوية والاختبارات التحصيلية التحريرية.

من جهة أخرى يبدو من خلال الجدول رقم (02)، أن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لكفايتين من كفايات " التقويم" كانا أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي و أقل من الوزن المئوي الفرضي. الأمر هنا يخص كفاية تنويع صياغة الأسئلة حسب مستويات " بلوم '' Bloom التي اقترب متوسطها ا سابي المرجح (3.1) من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي، وبوزن مئوي (62) مقترب من الوزن المئوي الفرضي (60).

بينما جاء المتوسط ا سابي المرجح لكفاية إجراء التقويم المرحلي" أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي (3)، وبوزن مئوي (52.8) أقل من الوزن المئوي الفرضي (3).

يعني ما سبق وجود ضعف في ممارسة عينة الدراسة للكفايتين الأخيرتين والمتعلقتين بصياغة أسئلة متنوعة حسب مستويات "بلوم" وإجراء التقويم قبل وأثناء ونهاية الدرس، وربما يعود ذلك إلى

ضيق زمن ا صة التدريسية، أو جهل الأساتذة لأنواع التقويم وأزمنة إجرائه...كما قد يعني ذلك جهلهم أيضا لتصانيف أسئلة التقويم لا سيما تصنيف "بلوم"....

ب– الاتصال البيداغوجي: جدول رقم (03) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد الاتصال البيداغوجي، وقيم المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الوزن المئوي	المتوسط ا سابي المرجح	بصعوبة كبيرة جدا	بصعوبة كبيرة	بصعوبة نوعا ما	بارتياح كبير	بارتياح كبير جدا	الفقرة	الرقم
78	3.9	1	4	31	49	30	تحديد الهدف من الدرس قبل بدايته	
70.4	3.52	1	10	47	42	15	إحداث تغذية راجعة (Feed Back)	11
68.4	3.42	5	13	40	43	14	إشراك الطلبة في إزاحة الغموض عن بعض زملائهم	16
76.6	3.83	3	4	26	53	23	توظيف لغة الجسد في إيصال المعلومة.	23
80.4	4.02	2	2	20	59	32	توفير جو من العلاقات الإنسانية	25
73.8	3.69	12	33	164	246	114	البعد ككل	

يبين الجدول رقم (03) أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد " الاتصال البيداغوجي" كان 3.69 وبوزن مئوي 73.8. يتضح من خلال هذه النتيجة أن درجة ممارسة الأساتذة لكفاية الاتصال قد تجاوزت المتوسط ا سابي المرجح الفرضي (03)، مما يفضي بالقول أن درجة ممارسة العينة لكفايات البعد كانت جيدة حسب التقديرات اللفظية للمتوسط ا سابي المرجح و المحددة في الجدول رقم (03).

ومن خلال النتائج المعروضة أعلاه يمكن ملاحظة أن كل قيم المتوسط ا سابي المرجح لكفايات هذا البعد قد تجاوزت قيمة المتوسط ا سابي المرجح الفرضي، ويتعلق هذا خاصة بكفاية واحدة، قدر متوسطها ا سابي ب 4.02 وهي كفاية توفير جو من العلاقات الإنسانية. هذا الوضع أقل انطباقا على كفاية تحديد الهدف من الدرس قبل بدايته التي اقترب متوسطها ا سابي المرجح (3.9) من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي.

أخيرا، وبشكل عام يخلص الباحثون إلى أنّ ممارسة الأساتذة – عينة الدراسة– لكفاية الاتصال البيداغوجي كانت أعلى من المتوسط الفرضي، مما يفضي إلى الاعتقاد بجودة الممارسة بالنسبة لهذا البعد.

ج – تقديم المادة العلمية: جدول رقم (04) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة عن فقرات بعد تقديم المادة وقيم المتوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
1	التدرج من السهل إلى الصعب عند تقديم الدرس	15	69	28	0	3	3.81	76.2
6	التذكير بالعناصر الأساسية السابقة من أجل ربطها با الية	35	47	29	2	2	3.96	79.2
10	وضع خطط يومية للحصص التدريسية	17	43	40	9	6	3.49	69.8
17	تقديم المعلومة مصحوبة بأمثلة مشتقة من واقع الطالب	34	55	15	6	5	3.93	78.6
24	مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم عرض المادة العلمية	33	61	17	3	1	4.06	81.2
28	توزيع المقرر الدراسي حسب أشهر السنة	18	39	40	11	7	3.43	68.6
	البعد ككل	152	314	169	31	24	3.78	75.6

يتبين من الجدول أعلاه رقم (04) وجود مستوى جيد في ممارسة الأساتذة – عينة الدراسة– لكفايات مجال تقديم المادة إذ تجاوز المتوسط ا سابي المرجح لأربع كفايات (من أصل ستة)المتوسط ا سابي الفرضي مما يفسر ارتفاع المتوسط المرجح للبعد ككل، أما الكفايتين الباقيتين فلم يبتعد متوسطها المرجح (3.49 و 3.43) عن المتوسط الفرضي (3).

وعليه فالكفايات المحققة بالنسبة لمجال " تقديم المادة العلمية" هي:

1. مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم عرض المادة العلمية.
2. التذكير بالعناصر الأساسية السابقة من أجل ربطها با الية.
3. تقديم المعلومة مصحوب بأمثلة مشتقة من واقع الطالب.

4. التدرج من السهل إلى الصعب عند تقديم الدرس.

أما الكفايات المتبقية فيدل قرب متوسطها المرجح من المتوسط الفرضي على عدم إتقان الأساتذة لها، وأنهم غير قادرين تماما على ممارستها، والأمر يتعلق بوضع خطط يومية للحصص التدريسية ، وتوزيع المقرر الدراسي حسب أشهر السنة.

د – طرائق التدريس: جدول رقم (05) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة عن فقرات بعد "طرائق التدريس" وقيم المتوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد ككل.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
12	التنقل من طريقة تدريس إلى أخرى في ا صة الواحدة	9	38	37	20	11	3.12	62.4
15	دفع الطالب إلى البحث عن ا لول لمشكلات تعليمية	13	28	57	14	3	3.29	65.8
18	تبني طرائق تدريس تثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة	18	53	30	11	3	3.63	72.6
22	تشجيع الطلبة على العمل التعاوني داخل القسم	21	57	24	10	3	3.72	74.4
27	تخصيص حيز زمني للمناقشة أثناء الدرس	33	53	26	2	1	4	80
البعد ككل		94	229	174	57	21	3.55	71

يشير الجدول رقم (05) إلى أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد طرائق التدريس كان 3,55 وبوزن مئوي قدره 71. ذاك ما يوحي بأن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لممارسة عينة الدراسة لكفايات بعد طرائق التدريس كان أعلى من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي ,وهي نسبة جيدة حسب جدول التقديرات اللفظية للمتوسط ا سابي المرجح المحدد سابقا.

معنى ذلك وجود معرفة جيدة لدى الأساتذة (عينة الدراسة) بكيفية استخدام طرائق التدريس ولا أدل على ذلك من ارتفاع تكرارات إجابة العينة ببديل الإجابة الثاني من حيث القوة (بارتياح كبير:229 تكرار) على أغلب فقرات هذا البعد، وابتعاد الإجابة على فقرات نفس البعد بالبدائل الأقل قوة (بصعوبة كبيرة:21تكرار).

ومعنى ذلك أيضا وجود امتلاك جيد لدى العينة للقدرة على تخصيص حيز زمني للمناقشة

أثناء الدرس و تشجيع الطلبة على العمل التعاوني داخل القسم وتبني طرائق تدريس تثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة ودفع الطالب إلى البحث عن ا لول لمشكلات تعليمية وكذا تنويع طرائق التدريس مما ييسر التنقل من طريقة تدريس إلى أخرى في ا صة الواحدة.

هـ – المعرفة بخصائص المتعلم:

جدول رقم(06)يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد خصائص المتعلم وقيم المتوسط ا سابي والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
4	التعرف على الخصائص المعرفية للطلبة	12	30	47	19	7	3.18	63.6
9	التعرف على الخصائص النفسية للطلبة	9	21	46	22	17	2.85	57
21	التعرف على الخصائص الاجتماعية للطلبة	7	19	42	23	24	2.67	53.4
البعد ككل		28	70	135	64	48	2.9	58

تتضح من خلال الجدول أعلاه رقم(06) قيمة المتوسط ا سابي المرجح لبعد خصائص المتعلم المقدرة ب2.9 بوزن مئوي قدره 58%وهي قيمة تقل عن المتوسط ا سابي الفرضي (3) مما يشير إلى ضعف ممارسة عينة الدراسة لهذه الكفاية ولا أدل على ذلك من ضعف المتوسط ا سابي المرجح لكفايتين من أصل ثلاثة مقارنة مع المتوسط الفرضي .يتعلق الأمر بانخفاض المتوسط ا سابي المرجح لكفاية التعرف على الخصائص النفسية للطلبة (2.85) وكفاية التعرف على الخصائص الاجتماعية لهم (2.67) حتى الكفاية الثالثة،فلم تبتعد كثيرا عن المتوسط الفرضي بل حامت حوله(3.18).

وعليه فالكفايات المذكورة سلفا، هي من ضمن ا اجات التكوينية لعينة الدراسة ،إذ يعني ضعف متوسطها ا سابي المرجح،افتقار العينة للمعرفة بخصائص الطلبة سواء نفسية أو اجتماعية وقد يجوز قول نفس الشيء عن المعرفة بخصائصهم المعرفية.

و – الوسيلة التعليمية:

جدول رقم (07) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد " الوسيلة التعليمية" وقيم المتوسط ا سابي والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح	بارتياح	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	المتوسط	الوزن

المئوي	ا سابي المرجح	كبيرة جدا	كبيرة	نوعا ما	كبير	كبير جدا		
63.6	61.8	3.09	11	15	48	34	مراعاة شروط استخدام الوسيلة التعليمية من حيث وقت ومكان العرض.	3
57	64.8	3.24	8	18	42	32	استخدام الوسائل التعليمية لإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة	7
53.4	69.8	3.49	6	13	33	45	استخدام الوسائل التعليمية لتبسيط موضوع الدرس.	13
63.8	3.19	9	13	50	33	10	اختيار مكان استخدام الوسيلة التعليمية بمراعاة وضعية الطلبة	19
.65	3.25	34	59	173	144	50	البعد ككل	

يوضح الجدول أعلاه، رقم (07) أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد الوسيلة التعليمية قدر ب 3.25 وبوزن مئوي قدره 65 وهذا يعني أنّ كل من المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لاستخدام العينة للوسيلة التعليمية كان أكبر نوعا ما من المتوسط ا سابي الفرضي والوزن المئوي، وهذا يعني أن عينة الدراسة (الأساتذة) قادرون على استعمال الوسائل التعليمية أثناء أداءاتهم التدريسية إلى حد ما.

هذا يؤكد حاجة العينة إلى تدريب أكثر على استخدم الوسيلة التعليمية، خاصة فيما يخص كفايتي مراعاة شروط استخدام الوسيلة واختيار مكان استخدامها التي كان متوسطها ا سابي المرجح على التوالي 3.09و 3.19 وهو قريب جدا من المتوسط ا سابي الفرضي المقدر ب 3.مما يؤكد لنا ضعف العينة في هذه الكفايات وحاجاتها إلى التدريب من أجل التحكم أكثر في استعمال الوسائل التعليمية ومراعاة شروط هذا الاستعمال.

ي – أبعاد الأداء التدريسي ككل:

جدول رقم (08) يبين معدل المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لأبعاد استمارة الكفايات التدريسية مرتبة تنازليا

الوزن المئوي	المتوسط ا سابي المرجح	البعد	الترتيب
75,6	3,78	تقديم المادة التعليمية	1

2	الاتصال البيداغوجي	3,69	73,8
3	طرائق التدريس	3,55	71
4	التقويم	3,42	68,4
5	الوسيلة التعليمية	3,25	65
6	خصائص المتعلم	2,9	58

ملاحظة:قلب الترتيب يمنح فكرة عن ترتيب ا اجات التدريبية حسب المجال +التعليق في ظل جدول تقديرات اللفظية.

يتضح من الجدول رقم(08) أعلاه أن كلا من كفاية تقديم المادة التعليمية والاتصال البيداغوجي وطرائق التدريس فاق متوسطها ا سابي المرجح المتوسط ا سابي الفرضي بأكثر من 0.50 وبالتالي يمكن تصنيفها في مقدار الجيد حسب جدول رقم (01) الخاص بالتقديرات اللفظية، أما كفاية الوسيلة التعليمية كان متوسطها ا سابي المرجح أقل من سابقاتها وبالتالي فعينة الدراسة أقل تحكما في هذه الفعالية وأكثر حاجة إلى التدريب على الوسائل التعليمية من غيرها.بينما جاء المتوسط ا سابي المرجح لكفاية خصائص المتعلم أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي.

عرض نتيجة التساؤل الثاني:

– جدول رقم (09) يبين الكفايات المحققة تماما والكفايات المحققة نوعا ما والكفايات غير المحققة.

المجال	كفايات محققة تماما	كفايات محققة نوعا ما	كفايات غير محققة	مجموع
الوسيلة التعليمية	00	04	00	4
خصائص المتعلم	00	01	02	3
طرائق التدريس	3	02	00	5
التقويم	1	03	01	5
الاتصال البيداغوجي	04	01	00	5
التقويم	04	02	00	6
المجموع	12	13	3	28

ملاحظة:–الكفايات المحققة تماما، كل ما يساوي متوسطها ا سابي أو يتجاوز 3.50 ووزنها المئوي 70.

– الكفايات المحققة نوعا ما: التي يتراوح متوسطها ا سابي ما بين 3 و 3.49 ووزنها المئوي ما بين 60 و 69.

– الكفايات غير المحققة : التي يقل متوسطها ا سابي عن 3 ووزنها المئوي عن 60.

يتضح من الجدول أعلاه أنّ أكثر من 50 % من الكفايات التدريسية غير محققة تماما لدى الأستاذ الجامعي والتي يحتاج فيها الأستاذ إلى تدريب بقصد التمكن منها أكثر، بالتالي الرفع من مستو أدائه التدريسي, وتبرز هذه النقائص تنازليا في الجدول الموالي:

*جدول رقم (10) يبين ا اجات التدريسية مرتبة تنازليا ونسب ا اجة للتكوين.

الرقم	المجال	عدد ا اجات التدريسية	نسبة ا اجة للتكوين
1	الوسيلة التعليمية	04 من أصل 04	%100
2	التقويم	04 من أصل 05	%80
3	خصائص المتعلم	03 من أصل 03	%100
4	طرائق التدريس	02 من أصل 05	%40
5	تقديم المادة	02 من أصل 06	%33.33
6	الاتصال البيداغوجي	01 من أصل 05	%20
المجموع		16 من أصل 28	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسب ا اجة للتكوين البيداغوجي لدى الأستاذ الجامعي تختلف حسب اختلاف مجالات الكفاية التدريسية بحيث يتراوح هذا الاستحقاق إلى التكوين بين 100 % كما هو لمجال الوسيلة التعليمية وخصائص المتعلم و 20% بالنسبة لمجال الاتصال البيداغوجي و 33.33 % بالنسبة لتقديم المادة و 40% بالنسبة لطرائق التدريس و 80% بالنسبة للتقويم.

- وبعد الانتهاء من حساب المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي تم تحديد ما يلي :

1. تحديد النقائص (المشكلات) التدريسية التي تصادف الأساتذة أثناء قيامهم بمهامهم التدريسية وذلك من خلال حصر المتوسطات ا سابية المرجحة التي تقل عن المتوسط ا سابي الفرضي والمقدر ب 3 والتي تعني نقص الكفاية لدى الأستاذ.

2. تحديد الهدف من البرنامج.

من خلال النتائج السابقة يمكن استخلاص مايلي:

1. حاجة الأساتذة إلى التكوين البيداغوجي تختلف نسبها حسب المجالات.

2. إمكانية تحديد ا جم الساعي لكل مجال انطلاقا من نسب الاستحقاق المئوية لكل مجال أو كفاية تدريسية والتي يمكن تفصيلها كما يلي:

I. مجالي الوسائل التعليمية وخصائص المتعلم تأخذ أكبر نسبة من ا جم الساعي التكويني نظرا لارتفاع نسبة احتياج الأساتذة لهذين البعدين من الكفاية التدريسية والتي كانت 100 %.

ب– يحتل مجال التقويم المرتبة الثالثة من حيث حاجة الأستاذ للكفاءات التدريسية حيث بلغت نسبة 80% وعليه يأخذ هذا المجال ثالث أكبر حصة من ا جم الساعي للبرنامج التدريبي.

ج– تأتي مجالي طرائق التدريس وتقديم المادة في المرتبة الرابعة حيث تحصلا على التوالي على

نسبة 40% و 33.33% من الاحتياج وعليه فإنّ حجمها الساعي في برامج التدريب يكون نصف حجم مجال التقويم.

د- أمّا نسبة احتياج الأستاذ فيما يخص الاتصال البيداغوجي كانت 20 % من الاحتياج وعليه فإن نسبة حجمه الساعي تكون نصف حجم مجال طرائق التدريس و خمس مجال الوسيلة التعليمية.

قائمة المراجع:

1. **أحمد علي صالح(1997) تصميم برنامج تدريبي للمفتشين التربويين في ظل متطلبات الوظيفة، دراسة**
2. محمد مقواش (2004–2005) مقياس الإحصاء الوصفي، جامعة التكوين المتواصل، جامعة منتوري، قسنطينة.
3. عدنان بدري الإبراهيمي (2009)،درجة فاعلية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتحقيقالميزة التنافسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد7،العدد2،ص ص:43–77
4. سامي مسعود وأحمد الريماوي ،(1997)، مقدمة في علم الإحصاء الوصفي والتحليلي، عمان دار جنين.
5. شحاتة حسن(2002) التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية،التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، الدار العربية للكتاب، الطبعة لأولى.
6. **Kartz , Albert /Mayo , Samuel : (1979), Stastical Methods in education and Psychology , Nez York : Spriner verqlg**.
7. **Raymond A.Noe&John R. (1994) Hollenbeck-Human Resource Management Gaining a Competitive advantage,Richard D. Irwin, inc**
8. **Smart,gohn(1991).Higher education handbook of theory and research, vol v11,newyork**